

Innovación docente

Leer fuera del molde: Cuentos infantiles de Pablo Aranda para problematizar el relato social en formación inicial del profesorado

Reading outside of the box: Children's books by Pablo Aranda to problematize the social narrative in teachers training

Arasy González Milea¹  0000-0002-7807-4777

¹Profesora Ayudante Doctora. Departamento de Didácticas Específicas. Universidad de Zaragoza. Huesca. España.

Correspondencia:

Arasy González Milea

arasy.gonzalez@unizar.es

Fechas:

Recibido: 26/11/2024

Aceptado: 08/01/2025

Publicado: 30/09/2025

Agradecimientos

A María de la Encarnación Cambil Hernández por el cuidado y el acompañamiento ofrecido durante la estancia postdoctoral realizada en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada, y a todos los compañeros y compañeras del área que junto a ellos y ellas he aprendido tanto.

A mi directora, Carmen Rosa García Ruíz y a mi tutor Antoni Santisteban Fernández, por ayudarme a construir no solo mi tesis doctoral, sino mi carrera académica. Y no menos importante, a mi alumnado del Grado en Educación Infantil, sin su colaboración, este trabajo no habría sido posible.

Conflicto de intereses:

No hay conflictos de intereses.

Financiación:

No hubo financiación para la realización de este trabajo.

RESUMEN

Introducción: Desarrollar una Literacidad Crítica desde la primera infancia es un reto a ser abordado por docentes críticos con compromiso social. Así, desde la formación inicial del profesorado analizamos parte del programa formativo orientado a desarrollar la Literacidad Crítica en futuras maestras y maestros a la par que adquieren pautas y herramientas sobre cómo llevarlas a las aulas, a través del uso de preguntas críticas.

Método: La investigación cualitativa llevada a cabo incorpora el análisis minucioso de contenido de las producciones grupales narrativas de un grupo de alumnado de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil de la Universidad de Málaga. Se plantea aquí el estudio del empleo de preguntas literales, inferenciales y críticas para problematizar textos infantiles del autor malagueño Pablo Aranda y elaboraciones propias.

Resultados: Los resultados dan testimonio del esfuerzo que supone, por parte del alumnado en formación, de aprehender la complejidad del uso de las preguntas críticas para problematizar el relato social subyacente a los textos con los que han trabajado. Sin embargo, tras la formación recibida se percibe una movilización del uso de preguntas literales, más habituales en las aulas de infantil, hacia las inferenciales y críticas, visibilizando problemáticas sociales.

Conclusiones: Seguir trabajando en esta línea de investigación es necesidad imperante, haciendo del desarrollo de la Literacidad Crítica el eje vertebrador de la formación de docentes.

Palabras clave: Literacidad Crítica; Educación Infantil; Didáctica de las Ciencias Sociales.

ABSTRACT

Introduction: Developing Critical Literacy from early childhood is a challenge that must be addressed by critically engaged educators. Thus, within the teachers training, we analyze part of the training program aimed at fostering Critical Literacy in future educators while they acquire guidelines and tools on how to implement these in the classroom through the use of critical questions.

Method: The qualitative research conducted incorporates a meticulous content analysis of the narrative group productions from a cohort of students enrolled in the subject Didactics of Social Sciences in Early Childhood Education at the University of Málaga. This study examines the use of literal, inferential, and critical questions to problematize children's texts authored by the Malaga-based writer Pablo Aranda, along with students' own creations.

Results: The results testify to the effort required from the pre-service teachers to grasp the complexity of utilizing critical questions to engage with the underlying social narratives in the texts they have analyzed. However, following the training received, a shift is observed from the predominantly used literal questions in early childhood classrooms towards inferential and critical questions that illuminate social issues.

Conclusions: Continuing to work in this line of research is an imperative necessity, making the development of Critical Literacy the central axis of teacher training.

Keywords: Critical Literacy; Early Childhood Education; Didactics of Social Sciences.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

González Milea, A. (2025). Leer fuera del molde: Cuentos infantiles de Pablo Aranda para problematizar el relato social en formación inicial del profesorado. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 20, 155–171. <https://doi.org/10.30827/unes.i20.32008>

Introducción

Antecedentes

En un escenario de hiperconectividad y globalización, donde las prácticas sociales y las personalidades parecen estar a merced del neoliberalismo, donde la mercantilización de las relaciones y el conocimiento hace primar el individualismo y los recetarios frente al sentido de apoyo y comunidad, dentro y fuera de las escuelas, el desafío de la enseñanza de las Ciencias Sociales será el de educar a una ciudadanía global con perspectiva crítica (Pagès, 2019).

Los vertiginosos cambios socioeconómicos sin precedente han traído consigo nuevas preocupaciones sobre las repercusiones que este nuevo modelo social líquido puede traer a nivel global y local (Bauman, 2006), como el crecimiento de los populismos (Santa, 2021), poderes económicos de escalas supra-nacionales (Davies, Evans & Reid, 2005), impacto de las redes sociales en cuanto a la viralización de información y el moldeamiento de identidades por algoritmos e inteligencia artificial que están, ni más ni menos, supeditados a intereses del mercado (Barberá, 2020), junto con la repercusión ambiental y social con todo lo que esto conlleva (Ballbé-Martínez, González-Valencia & Ortega-Sánchez, 2021).

En contraposición, enseñar a pensar, es lo que Pagès (1994; 1997) sitúa como fin último de la educación; la enseñanza para el desarrollo de un pensamiento social crítico y creativo que permita a los y las jóvenes analizar sus realidades para actuar socialmente en aras de transformar la realidad. Y esta premisa corre especial relevancia en el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales en la que el propio currículum nos da la oportunidad de formar en competencias sociales (Canals & Pagès, 2011), asumiendo un compromiso social para “actuar de manera crítica, democrática y responsable” (González-Monfort & Pagès, 2005, p.9).

Vemos relevante no perder la perspectiva y tener siempre presentes qué finalidades perseguimos con nuestra intervención, “es importante repensar no solo para qué enseñamos ciencias sociales, sino cómo lo hacemos y porqué lo hacemos de esta manera” (Sant, 2021b, p. 25).

En este sentido, la formación en competencias sociales para ejercer una ciudadanía activa y crítica supone comprender, pensar y actuar sobre la realidad social, haciendo uso de contenidos sociales para permitir situar al alumnado en la sociedad que le acoge, en un determinado espacio y tiempo, comprendiendo la organización de las sociedades en el pasado, valorando el presente, proyectando el futuro, a la par que se establecen relaciones entre fenómenos sociales, políticos y económicos en un mundo global, complejo y en constante cambio.

Ya decía Ernesto Gómez Rodríguez hace tiempo (2005, según citado en Gómez-Rodríguez, 2008, p. 133) que existe una imperiosa necesidad de renovar nuestro compromiso con la democracia, como forma de hacer frente a los cambios sociales a los que nos enfrentamos:

- Rápido movimiento de la población dentro y fuera de los límites nacionales.
- Creciente reconocimiento de los derechos de las minorías.
- Colapso de unas estructuras políticas tradicionales y nacimiento de otras nuevas.
- Cambiante papel de la mujer en la sociedad.
- Impacto de la economía global y de los inestables modelos de trabajo.
- Revolución experimentada en las tecnologías de la información y la comunicación.
- Incremento global de la población.
- Creación de nuevas formas de comunidad.

Por ello, desde las mismas bases del pensamiento social (Santisteban, 2011), podemos permitirnos desentramar la complejidad del estudio de la sociedad para poder preguntarnos por el por qué, el para qué y las alternativas al modo en el que se construyen las relaciones humanas y las organizaciones que en consecuencia en la sociedad se generan. La formación para el desarrollo del pensamiento social supone, a su vez, que el alumnado realice una síntesis problemática de la realidad, contextualizada (Pitkin, 2009), que le permita enfrentarse y desenvolverse ante problemáticas reales, haciendo uso de un pensamiento crítico dialéctico (Ollman, 2003) y radical (Ross & Vinson, 2014), desde una posición crítica de leer el mundo y de actuar en el mundo. Es así que la enseñanza para una Literacidad Crítica en formación del profesorado para su posterior intervención con la primera infancia en vistas a desarrollar este pensamiento social de enfoque crítico, parece ser la perspectiva idónea a asumir.

Problematizar la voz dominante con preguntas críticas

Desde un enfoque socioconstructivista, entendemos que los niños y niñas nacen en un contexto social y cultural que los define, a ellos y ellas y a sus historias (Dewey, 1934; Vygotsky, 1962; 1978). Son, por lo tanto, participantes activos en sus vidas y las de otros, en la medida que crean significado sobre el mundo que les rodea en co-construcción con personas, objetos, sucesos, lugares y son participantes activos de sus procesos de aprendizaje.

Si el énfasis de la Educación Infantil se centra solo en hacer hincapié en la lectura, los resultados serán que los niños y niñas solo aprenderán habilidades de literacidad básica, por lo que para actuar en el mundo y en la cultura

es necesario que al enseñar la literacidad (lectura y escritura) se incluyan prácticas de Literacidad Crítica.

Por ello, poner a niños y niñas en disposición de alfabetizarse desde un enfoque crítico, les permite leer más allá de las líneas en los textos (escritos, visuales, orales, gestuales, etc.), interpretando el mundo desde diferentes perspectivas alternativas a la visión hegemónica e impuesta desde el mundo, construida por los adultos para los niños y niñas. Todo esto es posible adoptando diversas técnicas, recursos y herramientas que ya son conocidas y rutinarias en las aulas de infantil, pero que son igualmente idóneas para leer los textos más allá de las líneas. Destacamos el *roleplaying*, la dramatización, la toma de perspectiva, el relacionar los textos con la propia experiencia, favorecer la negociación, la creación de significados múltiples, elaboración de dibujos para contar una historia, el juego simbólico (ya que este puede guardar mucha similitud con los textos), aprovechar el juego libre para deconstruir y analizar cuestiones mediante preguntas tales como: ¿Por qué solo las niñas juegan en el rincón de los muñecos?, ¿Qué hace falta para que un héroe de acción sea un héroe? Y, por supuesto, estar atentos y atentas como docentes para abrir espacios de diálogo con los niños y niñas sobre sus intereses, y ser capaces de conectarlo con el currículum.

Experiencias tales como las llevadas a cabo por Kim, Park & An (2018) nos muestran que el rol docente como facilitador de espacios y diálogos; contruidos en torno a preguntas críticas sobre problemas sociales, permite desarrollar la Literacidad Crítica y conciencia crítica en la primera infancia. También, se recomienda el uso de álbumes ilustrados como soporte que, según Kuo's (2009), brinda mayor motivación permitiendo combinar textos con imágenes para debatir temas como la raza, el género, las clases sociales, la pobreza, entre otros contenidos sociales.

Otro potente recurso para crear espacios de análisis de la realidad es el uso de preguntas críticas. Las preguntas críticas que se formulan se hacen en relación con el niño, la niña y el material, y deben distinguirse de las preguntas literales y de las preguntas inferenciales, porque tiene propósitos completamente diferentes.

Por un lado, las preguntas literales, cuyo uso es muy frecuente en las aulas de Educación Infantil, están orientadas a identificar, reconocer, recordar, secuenciar partes del texto con el que se trabaje, por ejemplo, un cuento infantil.

Por otro lado, las preguntas inferenciales permiten a los niños y a las niñas predecir, deducir, proponer, plantear, prever, inferir, etc. Básicamente, rellenar vacíos en la narrativa.

Ambas permiten el análisis de textos, pero como es evidente, su finalidad no es la de problematizar el contenido. Sin embargo, las preguntas críticas ayudan a cuestionar, visibilizar, problematizar, etc. Su empleo permite poner

en jaque no solo el contenido o la ausencia del mismo en el texto (los silencios) sino que ayudan a evidenciar el posicionamiento del autor respecto a cuestiones y problemáticas sociales.

Un recurso potente es el banco de preguntas que ofrece Harwood (2008, p. 6) para arrojar luz sobre el asunto de cómo incorporar las preguntas críticas en la práctica de problematización de textos, nos parece muy esclarecedor, y resulta de especial utilidad para utilizarse en el análisis de narrativas y producciones culturales dirigidas a la primera infancia.

1. Whose voice is heard and whose voice is left out?
2. Who is the intended reader? (For example asking, is the text intended for specific groups of people and if so how is that group portrayed?).
3. What was the world like when the text was created?
4. What does the author want you to feel or think?
5. What does the author expect you to know or value?
6. What does the text say about boys (about girls)?
7. Is it important that the main character is beautiful (powerful/wealthy)?

Más concretamente, las preguntas críticas permiten según la autora: cuestionar el punto de vista del autor o autora y visibilizar creencias, cuestionar estereotipos (género, raciales, etc.) que aparezcan en el texto, visibilizar un discurso hegemónico, evidenciar qué voces no aparecen en el texto o están silenciadas, cuestionar una situación de injusticia social, pensar más allá de una situación de injusticia normalizada y pensar en puntos de vista alternativos.

Formación del profesorado en Literacidad Crítica

Se parte de la noción de que la Literacidad Crítica, como forma de leer el mundo, permite a los niños y niñas problematizar los textos con los que trabajan en Educación Infantil. Anima a cuestionar la ideología subyacente a los mismos, permite analizar contenidos sociales y problemas sociales relevantes reflejados en los mismos, conectando la propia experiencia con el contexto próximo, a la par que se hace uso de diversos recursos, técnicas y herramientas, como es el caso de las preguntas críticas. Por eso, con este trabajo mostramos los resultados de una investigación cualitativa desarrollada con alumnado en formación inicial del profesorado de Educación Infantil en la que se ha analizado el empleo de preguntas críticas por las futuras y futuros docentes.

Se parte de la formación ofertada en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado en Educación Infantil, donde se han analizado los cambios y aprendizajes del alumnado que recibieron una serie de talleres enfocados a desarrollar la Literacidad Crítica en la primera infancia. Así, analizamos el uso que han hecho del recurso presentado como forma de problematización de textos con contenidos sociales, las preguntas críticas.

La literatura especializada, que se fija como marco referencial de entendimiento en este estudio, refleja la existente versatilidad de usos de estas preguntas críticas para cuestionar roles de género, identificar prácticas discriminatorias, hacer visibles colectivos y personas invisibilizadas en el relato social y, por extensión, en los propios cuentos con los que trabajaron.

Para ello, la propuesta formativa, desarrollada y analizada, fue organizada en formato de talleres específicos en el que dialogan teoría y práctica para desarrollar el pensamiento crítico las futuras maestras y maestros en Educación Infantil. Resultados previos de nuestra línea de investigación dan testimonio de la necesidad de profundizar más en la cuestión, ya que no existen investigaciones similares (González-Milea y García-Ruíz, 2022; González-Milea, García-Ruíz y Santisteban, 2021).

El proyecto desarrollado del que parte esta investigación, que lleva implementado desde el curso académico 2019/2020, nació durante el confinamiento por la pandemia de la COVID-19, lo cual supuso un desafío, tanto para el profesorado como para el alumnado, que tuvieron que enfrentarse a nuevas (y no tan nuevas) alternativas de desarrollar las clases.

Sánchez-Cruzado, Santiago-Campión & Sánchez-Compañía (2021, p.2) recuerdan que: "Most teachers were urged to innovate with the help of Information and Communication Technologies (ICT), to use synchronous and asynchronous video, online assessment, collaborative learning tools, student tracking systems, communication with families, and many other resources.

Durante este periodo, el alumnado desarrolló este plan de formación en el cual se perseguía ofrecer experiencias mediante las cuales puedan hacer una revisión de la presencia de contenidos sociales en la etapa de educación infantil, a la par que cuestionaban desde la Literacidad Crítica el propio rol docente, las asunciones sobre neutralidad, ideología e intencionalidad a la hora de configurar material didáctico, y sobre cómo sus asunciones sobre la infancia, las relaciones y la sociedad median en su práctica docente.

El programa completo de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil fue adaptado para situar la Literacidad Crítica como centro, a la par que se desarrollaron los contenidos propios de la programación docente de la misma fijada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, que supuso enseñar el sentido de la presencia de los contenidos sociales en el currículum de enseñanzas mínimas de Educación Infantil, como el espacio y el tiempo.

Seguidamente, se desarrollaron un total de 5 talleres (ver **Tabla 1**) en los cuales se llevaron a cabo actividades variadas y se completaron tareas grupales e individuales por parte del alumnado, todas ellas volcadas en el portafolio de aprendizajes en el que, a su vez, debían incluir una reflexión personal y crítica sobre cómo ha cambiado su forma de ver la infancia, la escuela y la

sociedad, y cuál entienden que es su papel como futuro profesorado de Educación Infantil, y como ciudadanos y ciudadanas respecto a su comunidad.

El tiempo de duración total fue de 10 semanas, a razón de 2 sesiones semanales, sumando un total de 20 sesiones de trabajo teórico y práctico. A pesar de que la asignatura fue desarrollada en el contexto de la pandemia y confinamiento por COVID-19, como mencionábamos anteriormente, la propuesta no se vio afectada considerando que se hizo todo lo posible por mantener una fluida comunicación entre docentes y alumnado, y entre el cuerpo de estudiantes, promoviendo actividades, dinámicas, debates e intercambios grupales, en pequeño y gran grupo.

Talleres	Contenido	Textos trabajados
1º	Introducción a la Literacidad Crítica.	Gee (2005), McLaughlin y DeVoogd (2004).
2º	Literacidad Crítica: profesorado e infancia.	Rogers y Mosley (2014), Ortega Sánchez y Pagés Blanch (2017).
3º	Entorno Cultural y Literacidad Visual Crítica para leer la ciudad y el arte urbano.	Felleman-Fattal, (2017), Buelow et al. (2018).
4º	[Re]construcción de la tradición. Pensar los textos fuera del molde. Contrarrelatos de la posibilidad: contenido social y Literacidad Crítica.	James y McVay (2009), Ensminger y Fry (2012).
5º	Pensar los textos fuera del molde, en la práctica y en la experiencia.	Lewinson, Flint y Van Sluys (2002), Kim y Cho (2017).

Tabla 1. Talleres de Literacidad Crítica.

Se realizaron cinco talleres sobre Literacidad Crítica en la práctica docente.

Fuente: Adaptación de García-Ruiz y González-Milea (2022).

Al considerar la amplitud del estudio completo, en este trabajo se profundiza en los resultados del análisis de trabajos derivados del segundo taller.

El primer taller, de carácter teórico e introductorio, acercó al alumnado a nociones relacionadas con la Literacidad Crítica en general, por lo que el segundo, supuso la continuación del trabajo y reflexión sobre lo que supone desarrollar la Literacidad Crítica como maestros y maestras, a través del análisis de los trabajos de Rogers y Mosley (2014) y Ortega Sánchez y Pagés Blanch (2017). Se incorporaron nociones como la importancia de problematizar el sistema de creencias que presentan los textos de todo tipo; orales, escritos, audiovisuales y multimodales, a la par que se ofreció como recurso la formulación de preguntas críticas para desafiar la ideología dominante presentada por el autor o autora.

Para ello, se realizaron actividades a partir de cuentos dirigidos a la población infantil elaborados por el autor malagueño Pablo Aranda, cuyas producciones narrativas dirigidas a la primera infancia abordan cuestiones sociales de relevancia en las aulas; diversidad, inclusión, inmigración, etc.

Haciendo uso de preguntas críticas, el alumnado debía problematizar el texto “Fede quiere ser pirata” (Aranda, 2012), a la par de realizar un análisis profundo del discurso dominante incluido en las palabras, silencios e imágenes presentes en el cuento infantil.

Durante el diseño de este taller, el autor fue contactado para participar en la actividad con el alumnado en formación inicial y se discutió la posibilidad de realizar una mesa redonda en la cual las futuras maestras y maestros pudieran realizarle preguntas críticas basadas en los cuentos que él había escrito. No obstante, su trágico fallecimiento imposibilitó que se continuara con los proyectos posibles y pendientes.

En el taller, se hizo especial énfasis en las plausibles de incorporar recursos y herramientas en las aulas que permitan deconstruir relatos sociales hegemónicos reflejados en las narrativas y producciones culturales dirigidas a niños y niñas, buscando hacer extraño lo que resulta familiar, como el uso de cuentos infantiles en las aulas y su contenido.

Para que esto fuera posible, se hizo uso de la variedad y totalidad de cuentos infantiles del mencionado autor malagueño Pablo Aranda (1968-2020), por su riqueza y versatilidad a la hora de abordar problemas ciudadanos. Desde la propuesta, se buscaba releer los cuentos fuera del molde, incorporando técnicas y dinámicas para su deconstrucción y reconstrucción y, en este caso, teniendo en cuenta los contenidos sociales que se abordan, identificando injusticias y creando contrarrelatos más justos e inclusivos. Los textos trabajados fueron los de James y McVay (2009) y Ensminger y Fry (2012).

El taller se desarrolló en tres partes (ver **Tabla 2**). Lo primero, supuso hacer una selección de uno de los varios cuentos del autor malagueño Pablo Aranda; Fede quiere ser pirata (2012); El colegio más raro del mundo (2014); De viaje por el mundo (2017); Casas del mundo (2018); Las gafas azules (2020). Del cuento seleccionado, el alumnado debía elegir elementos significativos del texto para fijarlos como piedra angular de la posterior contra-narrativa que elaboren, junto con el contenido social principal abordado en el cuento.

A partir del elemento seleccionado y el contenido, elaboraron un texto de autoría propia que supusiera darle un giro argumental al original, haciendo el cuento más inclusivo. Entonces, desde un distanciamiento con la propia obra y realizando un ejercicio de meta-análisis de las propias creencias implícitas en el texto, que se traducen en la intencionalidad que mueve la acción tutorial, se puso en jaque el propio texto creado. Para este cometido, formularon entre 7 y 10 preguntas críticas para problematizar la voz dominante del texto, que permite identificar la perspectiva desde la cual el cuento fue escrito y hacer visible lo invisible, como el posicionamiento social e ideológico de quien escribe, y que de forma más o menos consciente, busca generar un impacto en la infancia.

Además de la formulación de preguntas críticas, fue necesario programar actividades haciendo uso de dinámicas que permitan al alumnado pensar los cuentos desde otra perspectiva. Por último, elaboraron una reflexión crítica que recoge las impresiones, posibles conflictos y contradicciones vividas en el proceso del taller.

Partes	Preguntas	Opciones y ejemplos
Parte 1	1. ¿Qué cuento de Pablo Aranda eliges?	-Fede quiere ser pirata -Las gafas azules -El colegio más raro del mundo -De viaje por el mundo -Casas del mundo
	2. ¿Qué elemento del cuento extraes?	(Ejemplo: pata de palo)
	3. ¿Qué contenido social quieres desarrollar?	-Inmigración -Pobreza -Refugiados -Familias no tradicionales -LGTBI -Discapacidad -Neocolonialismo -Gentrificación -Otro
Parte 2	4. ¿Cuál es el cuento que has creado?	Título y desarrollo - máximo 500 palabras
	5. ¿Qué preguntas críticas plantearías a los niños y niñas para trabajar el cuento? Estas preguntas críticas están orientadas a...	Máximo entre 7 y 10 preguntas
	6. ¿Con qué técnicas trabajarías para que los niños analicen el cuento desde otras perspectivas? ¿Cómo?	Elige una técnica: -Dramatización -Roleplaying -Dibujos -Comparar cuentos -Conectar el cuento con la propia experiencia -Crear textos multimodales (texto, imagen, sonido, gesto)
Parte 3	7. Reflexiona teniendo como referente las siguientes cuestiones:	¿Desde qué perspectiva has escrito el cuento nuevo? ¿Qué voz has visibilizado? ¿por qué has elegido esa y no otra? ¿Qué resultados crees que puede tener trabajar este cuento y contenido en Educación Infantil? ¿Crees que esta actividad puede desarrollar la Literacidad Crítica en educación infantil? ¿por qué? ¿Qué otra técnica/recurso/herramienta propondrías para la Literacidad Crítica en educación infantil? ¿por qué?

Tabla 2. Ficha de análisis y elaboración de cuentos.

El taller, dividido en tres partes, estuvo orientado a analizar los cuentos de Pablo Aranda, elaborar una contra-narrativa y reflexionar sobre el proceso.

Fuente: Elaboración propia

Metodología

Este estudio forma parte de una investigación a mayor escala que tuvo como resultado la tesis doctoral titulada: "Enseñar a pensar fuera del molde: Literacidad Crítica en Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil". La misma, se contextualiza en la Universidad de Málaga y asume un enfoque cualitativo que, a partir de un análisis documental de las producciones narrativas del alumnado en formación inicial permitió indagar en profundidad la potencialidad de incluir las preguntas críticas como recurso para problematizar la voz dominante de los textos a los que tienen acceso los niños y niñas en Educación Infantil, y que son puentes entre la cultura y la infancia.

El análisis de la práctica discursiva, se realiza desde una perspectiva cualitativa comprensiva (Mendoza, 2012). Esta, se remite al conjunto de decisiones y actuaciones de carácter ontoepistemológico y metodológico, que se orientan a comprender el sentido del uso discursivo, en este caso, plasmado en los textos elaborados por el alumnado (Vásquez-Lopera & Arango-Vásquez, 2011).

En este sentido, se genera un vaivén entre la descripción, la conceptualización y la teorización. Se ha seguido una ruta de análisis, no secuencial, en el que se ha hecho un análisis de contenido, se ha organizado la procedencia de la información a través de una codificación (Grupos de trabajo: 1-14), se ha establecido una relación con los referentes; revisando antecedentes teórico-metodológico del tema abordado y, por último, una categorización que nace del hallazgo de patrones recurrentes y del diálogo, nuevamente, con los referentes teóricos recién mencionados. Esto devino en la configuración de tres categorías, relacionadas con el tipo de preguntas encontradas y con la literatura trabajada. Y es que Luna (2008, según citado en Vásquez-Lopera & Arango-Vásquez, 2011, p. 119) dice: "No en todos los casos el conocimiento producido es teoría nueva, es más bien conocimiento práctico".

El total de participantes, número que asciende a 71, accedió a participar de la investigación, conociendo tanto su foco como sus objetivos. Y para la realización de las actividades de este taller en concreto, se organizaron en 14 grupos de trabajos.

Para el análisis de la información recabada de las producciones narrativas, se utilizó como marco teórico de referencia el corpus teórico construido en torno al estado de la cuestión de enseñanza para una Literacidad Crítica en Educación Infantil, junto con la identificación de buenas prácticas en las aulas que dan testimonio de cuáles son las técnicas, herramientas y recursos idóneos para desarrollarla en esta etapa, con énfasis en las preguntas críticas.

Se fija como pregunta de investigación, ¿Las futuras maestras y maestros de Educación Infantil hacen uso de las preguntas críticas para problematizar contenidos sociales a partir del trabajo con cuentos infantiles de Pablo Aranda?

El objetivo de investigación, por lo tanto, ha sido: Conocer el uso que hace el alumnado en formación inicial del profesorado de las preguntas críticas para problematizar contenidos sociales.

Resultados

Del seguimiento de un total de 14 grupos de trabajo, haciendo especial énfasis en la naturaleza y la frecuencia con la cual hacen uso de los diferentes tipos de preguntas; literales, inferenciales y críticas, podemos ver que el peso reside en las segundas, en la formulación de preguntas inferenciales. De ello se deduce que, por un lado, el futuro profesorado reconoce que las preguntas literales, las que están presentes con menor frecuencia en los trabajos, pero que son más presentes en las aulas de infantil, están destinadas a recordar, recapitular o verificar que el niño o la niña presta atención a la hora de trabajar con un cuento, por ejemplo, y son las más sencillas de señalar. Identifican que el propósito de problematizar el texto trabajado, no se alcanza mediante una recapitulación de información literal del mismo.

Por otro lado, vemos mayor peso y relevancia al uso de las preguntas inferenciales, aquellas que permiten rellenar los huecos en la narración o la historia. Permiten pensar más allá de lo escrito, pero simplemente para rellenar la narrativa, ya que no llegan a poner en jaque la línea discursiva y la ideología subyacente a la misma. Esto nos lleva a pensar que han hecho un esfuerzo por avanzar en dar un paso más en el análisis de la literalidad del texto para intentar profundizar en el contenido. Sin embargo, el uso de preguntas críticas supone cuestionar los propios cimientos que sostienen el sistema de creencias y el relato social que se evidencia en el texto, de forma no siempre tan evidente.

Las preguntas críticas aparecen en menor frecuencia y están prácticamente ausentes en la mayoría de trabajos del alumnado. Del total de 14 grupos de trabajo, solo 6 las formulan, y la mayoría de estas son casi anecdóticas. Cabe destacar que ha sido un solo grupo que ha enfocado todo su trabajo en formular preguntas críticas que visibilicen el discurso ideológico subyacente al texto.

El uso de preguntas críticas para hacer visible lo invisible, se concreta en el momento en el que, mediante su formulación, se pone en el foco de atención cuál es la intencionalidad subyacente a los textos. Suponiendo que todos los textos son elaborados por personas con experiencias en la cultura y el

mundo, lo cual moldea su posicionamiento ideológico y, se traduce en que la persona detrás de la narrativa busca conseguir una reacción en el lector o lectora.

¿Qué crees que pretende el autor transmitiros con este cuento? [Pregunta 1. Grupo 1].

Por otro lado, problematizar no significa calificar bien o mal, atribuir como bueno o malo algún contenido, sino que se trata de “poner en jaque” todo el texto. En algunos casos podemos encontrar esta confusión, al tratarse de la primera aproximación que tiene el alumnado con este recurso.

¿Cómo calificarías la actitud de la profesora respecto al tema? [Pregunta 5. Grupo 1].

¿Qué te parecen los comentarios de los demás niños y niñas? [Pregunta 4. Grupo 1].

La dimensión social y relacional también deja verse en las preguntas formuladas. Donde abordar problemáticas próximas a la cotidianidad de los niños y niñas se traduce en la posibilidad de abrirles espacios en los cuales ellos y ellas puedan debatir sobre sus propias experiencias en el aula, democratizando el espacio al darles voz.

¿Cómo reaccionarías ante un nuevo compañero de clase con las mismas características? [Pregunta 3. Grupo 1].

Otra de las bondades de este recurso es el de traer a la superficie cuestiones que suelen escaparse, como la invisibilización de determinados colectivos en los textos. Testimonio de ello lo da el Grupo 1 cuando identifica que en el cuento que ellas y ellos mismos elaboraron, no le dieron espacio a la madre del niño protagonista del cuento.

¿Por qué creéis que Tomás no habla de su mamá? [Pregunta 7. Grupo 1].

Estas preguntas, pueden ofrecer a la infancia la posibilidad de pensar, abordar y discutir conceptos complejos de los que no se suele hablar con los niños y con las niñas porque se entiende que son aún muy inmaduros para comprenderlos, además de su corta experiencia en el mundo que aún no le han dado suficientes experiencias sociales.

¿Qué piensas sobre la cultura de Tomás? [Pregunta 2. Grupo 1].

¿Creéis que todos tenemos que ser iguales? [Pregunta 1. Grupo 2].

¿Es correcto reírse de Teo por llevar algo diferente a los demás? [Pregunta 2. Grupo 2].

Encontramos otros ejemplos en los que vemos cómo las futuras maestras y maestros abordan cuestiones complejas como Problemas Sociales Relevantes; las desigualdades socioeconómicas, las migraciones forzadas o la pobreza. Esto evidencia que las futuras maestras y maestros tienen una imagen de infancia potente, y parten de la confianza hacia la misma, lo cual se traduce en oportunidades de aprendizaje que, asumiendo un enfoque más infantilista, serían impensables en esta etapa.

*¿Pensáis que hay mucha gente que cambian de país porque su papá no encuentra trabajo?
¿O sólo les pasa a las personas que viven en África? [Pregunta 2. Grupo 9].
¿Para vosotros que es la pobreza? [Pregunta 5. Grupo 10].
¿Crees que todas las familias tienen las mismas oportunidades y derechos? [Pregunta 12.
Grupo 12].*

Conclusiones y discusión

De los resultados de la investigación, destacamos la potencialidad de hacer uso de las preguntas críticas para problematizar el discurso hegemónico subyacente a los textos que, como hemos podido comprobar, permite abordar infinidad de problemáticas sociales. No obstante, en lo que respecta a este grupo-clase de alumnos y alumnas en particular, el énfasis que han hecho ha sido en las preguntas inferenciales, mostrándose aún distantes de cómo concretar la problematización de contenidos sociales en preguntas.

Igualmente, se concluye que la Literacidad Crítica permite al profesorado cuestionar la “autoridad” de los textos, ofrece la posibilidad de expandir las posibilidades de aprendizaje hacia cuestiones sociales, asunto que hasta hace poco no era posible, ya que se consideraba que estos temas estaban fuera del alcance de niños y niñas. En consecuencia, se ayuda a que el niño o la niña considere múltiples puntos de vista, compartiendo con otros su propia visión sobre el texto y el mundo.

Por su parte, Quintero (2009) demostró que adoptando este enfoque se promueve la construcción de significados en niños de pre-K (Pre-kindergarten o preescolar) mediante la interacción con el cuento, leyendo, participando y realizando actividades.

Labadie, Poe y Rogers (2013) concluyen además que, trabajando la Literacidad Crítica, niños y niñas tienen mayor comprensión del mundo social y recomiendan plantear actividades que animen a elaborar textos alternativos.

Encontramos varios ejemplos que dan testimonio de la efectividad de trabajar contenidos sociales desde el enfoque de la Literacidad Crítica en edades tempranas, con múltiples beneficios para la construcción de ciudadanía.

VanSledright y Aflerbach (2005) afirman que, desde edades tempranas, especialmente en Educación Primaria, niños y niñas son capaces de identificar qué evidencias se plasma en los textos, la fiabilidad de las fuentes y considerar diversas perspectivas. Y es que, Bell y Henning (2007) llevaron a cabo un proyecto de historia oral con niños y niñas de 7 años en el que se buscaba señalar las diferencias entre puntos de vista respecto al pasado.

O'Brien (2001), con su amplia experiencia trabajando con alumnado de Educación Infantil de diferentes edades, basa su práctica en centrarse en crear textos críticos, como resultado de redacción de contranarrativas ante la identificación de relatos sexistas en los cuentos infantiles.

Jones Diaz, Beecher y Arthur (2007), tras realizar un análisis sobre el tipo de prácticas que pueden incluirse en Educación Infantil, señalan que es muy beneficioso alentar a que el alumnado se posicione ante el texto y es importante animarles a que consideren todas las posiciones. Y para Harwood (2008), los cuentos tradicionales, como la Cenicienta, pueden invitar a la conversación con niños y niñas, sobre roles de género, por ejemplo, cómo hombres y mujeres se encuentran posicionados en el texto, por lo que invita a comparar cuentos tradicionales con cuentos alternativos para analizar los estereotipos de género, además de en las revistas y otros medios. Todos estos ejemplos nos animan a seguir investigando en esta línea para atribuirle la pertinente relevancia a la construcción de identidades docentes críticas desde la formación inicial del profesorado.

Por todo ello, volvemos a destacar la importancia de ofrecer al alumnado en formación inicial del profesorado herramientas y recursos, como las preguntas críticas, que les permitan cuestionar los textos y abrir en las aulas espacios para que los niños y niñas cuestionen hasta lo incuestionable.

Referencias

- Aranda, P. (2012). *Fede quiere ser pirata*. Anaya.
- Aranda, P. (2014). *El colegio más raro del mundo*. Anaya.
- Aranda, P. (2017). *De viaje por el mundo*. Anaya.
- Aranda, P. (2018). *Casas del mundo*. Anaya.
- Aranda, P. (2020). *Las gafas azules*. Anaya.
- Ballbé Martínez, M., González-Valencia, G. A., & Ortega-Sánchez, D. (2021). Invisibles y ciudadanía global en la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(2), e910-e910.
- Barberá, P. (2020). Social media echo chambers and political politicization. En N., Persily, & J. A., Tucker (Eds.). *Social media and democracy: The state of the field, prospects for reform* (pp. 35-55). Cambridge University Press.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bell, D., & Henning, M. B. (2007). DeKalb County, Illinois: A local history project for second graders. *Social Studies and the Young Learner*, 19(3), 7.
- Canals, R., & Pagès, J. (2011). El conocimiento social y su contribución a la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas. *Aula de innovación educativa*, 198, 35-40.
- Davies, I., Evans, M., & Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of 'global education' and 'citizenship education'. *British journal of educational studies*, 53(1), 66-89. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00284.x>
- Dewey, J. (1934). *Art as an experience*. Milton Balch.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (7), 131-140.
- García Ruíz, C.R. & González Milea, A. (2022). Niveles de comprensión práctica de la literacidad visual crítica y arte urbano en el futuro profesorado de *Educación Infantil*. *Aula abierta*, 51(1), 57-66. DOI: <https://doi.org/10.17811/rife.51.1.2022.57-66>

- González-Milea, A., García-Ruiz, C. R., & Santisteban, A. (2021). Hacia un Modelo de Intervención Didáctica en Literacidad Crítica para la Educación Infantil. Avances en la Investigación. *Nuevas Dimensiones*, (8) 87-107. DOI: <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.44>
- González-Monfort., N., & Pagès, J. (2005). Algunas propuestas para mejorar el uso didáctico del patrimonio cultural en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. *Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire*, 1-16.
- Harwood, D. (2008). Deconstructing and reconstructing Cinderella: Theoretical defense of critical literacy for young children. *Language and Literacy*, 10(2). DOI: <https://doi.org/10.20360/G21015>
- Harwood, S. (2010). The critical (and subversive) act of (in) visibility: A strategic reframing of 'Disappeared and Devalued'women in a densely masculinist workplace. *Revealing and Concealing Gender: Issues of Visibility in Organizations*, 194-218. DOI: 10.1057/9780230285576_11
- Jones Diaz, C. J., Beecher, B., & Arthur, L. (2007). Children's worlds: Globalisation and critical literacy. In L., Makin, C., Jones Diaz & C., Mclachlan (Eds.), *Literacies in childhood* (pp. 71-86). McLennan & Petty.
- Kim, S. J., Park, S., & An, S. (2018). "You can't be rich only doing good deeds": Bilingual kindergarteners' discussions about poverty and wealth. *International Journal of Early Childhood*, 50, 101-119.
- Kuo, J.-M. (2009). Critical literacy and a picture-book-based dialogue activity in Taiwan. *Asia-Pacific Education Review*, 10(4), 483-494. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9048-6>
- Labadie, M., K. Pole, & R. Rogers (2013). How Kindergarten Students Connect and Critically Respond to Themes of Social Class in Children's Literature. *Literacy Research and Instruction*, 52(4), 312-338. DOI: <https://doi.org/10.1080/19388071.2013.809176>
- Luna, M. T. (2008). La investigación comprensiva: implicaciones metodológicas. *Módulo 2 Área de investigación*. Cinde.
- Mendoza, V. (2012). *El estudio de caso: Un nuevo horizonte de investigación. La innovación en la investigación*. Editorial Académica Española.
- O'Brien, J. (2001). Children reading critically: A local history. In B., Comber & A., Simpson (Eds.), *Negotiating critical literacies in classrooms* (pp. 37-54). Erlbaum.
- Ollman, B. (2003). *Dance of the dialectic: Steps in Marx's method*. University of Illinois Press.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Pagès, J. (1997). La formación del pensamiento social. En P., Benejam y J., Pagès (Eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 152- 164). ICE/Horsori.
- Pitkin, D. (coord.). (2009). *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología en la escuela media*. La Crujía ediciones.
- Quintero, E. P. (2009). *Critical literacy in early childhood education: Artful story and the integrated curriculum* (Vol. 44). Peter Lang.
- Ross, E. W., & Vinson, K. D. (2014). Dangerous citizenship. In E.W., Ross (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (pp. 93-125). State University of New York Press.
- Sánchez-Cruzado, C., Santiago Campión, R., & Sánchez-Compañía, M. T. (2021). Teacher digital literacy: The indisputable challenge after COVID-19. *Sustainability*, 13(4), 1858.
- Sant, E. (2021a). Populism. In E. Sant (Ed.), *Political Education in Times of Populism* (pp. 37-63). Palgrave Macmillan, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-76299-5_3

- Sant, E. (2021b). Repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en tiempos de cambio. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 23-37. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.23>
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En A., Santisteban y J., Pagès, J. (Eds.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 63-84). Síntesis.
- VanSledright, B., & Afflerbach, P. (2005). Assessing the status of historical sources: An exploratory study of eight elementary students reading documents. In P., Lee (Ed.), *Children and teachers' ideas about history, International Research in History Education* (pp. 1–20). Routledge/Falmer.
- Vásquez Lopera, C., & Arango Vásquez, S. (2011). Propuesta metodológica para la investigación comprensiva: interacciones comunicativas en un entorno virtual de aprendizaje. *Revista Lasallista de investigación*, 8(2), 112-123.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Pres.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.8

NOTAS

Este trabajo se realizó en el marco de una estancia posdoctoral en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada.